

Unversehrtheit eines Kindes für ein pädagogisches Experiment oder den gesellschaftlichen Fortschritt zu opfern (vgl. Arendt 2000).²²

Somit besteht eine der größten Herausforderungen der Bildungstheorie gegenwärtig darin, dem verführerischen Glanz binärer Unterscheidungen zu widerstehen – und mit der Gleichzeitigkeit von Phänomenen zu rechnen, die im abendländischen Denken meist einander gegenübergestellt wurden (vgl. Rieger-Ladich 2002; Gelhard 2018b). Es wird mithin künftig darum gehen, solche Formen der Reflexion zu entwickeln, die es erlauben, das Zugleich widerstreitender Kräfte zu denken. Um hier nur einige Stichworte zu nennen: Bildungseinrichtungen müssen als Elemente einer globalisierten, kapitalistischen Weltgesellschaft gelten, die an der Produktion und Reproduktion von Ungleichheit und Ungerechtigkeit beteiligt sind (El-Mafaalani 2020). Aber sie sind eben auch mehr als Kollaborateure; sie können auch zum Auslöser von individuellen und kollektiven Emanzipationsprozessen werden, zum Ort der Überschreitung und der Kritik. Hier können gegenhegemoniale Erzählungen ihren Anfang nehmen und soziale Praktiken erprobt werden, die sich der Strategie der Individualisierung und Vereinzelung entgegenstellen. Dabei zeigt sich auch, dass Widerständigkeit ganz unterschiedliche Gesichter kennt: Zumeist verbinden wir damit solche Bildungsprozesse, für die ein hoher Grad an Aktivität und Einsatz typisch ist. Aber bisweilen nehmen sie auch die Form eines stummen Protests an, artikulieren sich im lautlosen Widerspruch. Sie erinnern dann an jenen störrischen Büroangestellten, den Herman Melville (2012) in einer berühmten Erzählung schildert: Bartleby, der Schreiber, zieht es vor, die Anweisungen seines Vorgesetzten nicht zu befolgen; er verweigert sich, unterbricht die Routinen des Büroalltags – und bringt damit die Kontingenz des Sozialen in Erinnerung (vgl. Grabau 2017).

Neue Forschungsstile

Diese Herausforderungen werden längst von vielen Vertreterinnen der Bildungstheorie erkannt. Und so will ich meine Überlegungen mit einem Ausblick auf einige jener Projekte beschließen, die sich als Reaktionsversuch auf die geschilderten Probleme und Dilemmata interpretieren lassen. Typisch für sie ist das Bemühen, neue Forschungsstile zu entwickeln, bislang übersehene Quellen zu erschließen und Bildungsprozesse nun auch empirisch zu erforschen. Die Bildungstheorie erneuert sich also derzeit und sie wird – so scheint es – wieder politischer (vgl. Gelhard 2018a). Ihre Vertreter intensivieren nicht allein die Kontaktaufnahme zu den Nachbardisziplinen, sondern auch die Auseinandersetzung mit solchen Debatten, die innerhalb der Sozialtheorie, der Sozial- und Kulturwissenschaften um deren konzeptionelle Weiterentwicklung geführt werden.

Eng verwandt der Erforschung pädagogischer Subjektivierungspraktiken, die ich am Ende meiner Ausführungen zu Foucault und Butler kurz vorgestellt habe, ist die *Praxeologische Bildungsforschung*. Sie verdankt sich einem ähnlichen theoretischen Anliegen und lässt sich auch nicht in jedem Fall trennscharf von den Forschungen zu Subjektivierungspraktiken unterscheiden. Inspiriert von jenen Arbeiten, die »Praxistheorien« genannt werden und aus unterschiedlichen Disziplinen stammen (vgl. Schmidt 2012), betreibt sie eine konsequente Dekomposition dessen, was wir als Bildung zu bezeichnen gewohnt sind. So lenkt die praxeologische Bildungsforschung das Augenmerk auf eine Vielzahl von Phänomenen, die in der Vergangenheit häufig vernachlässigt wurden. Bildung wird hier nicht länger als ein individuelles, vornehmlich kognitives Geschehen gefasst, sondern als eine facettenreiche soziale Praxis, die eine leiblich-körperliche Dimension besitzt, eine räumlich-materielle wie auch eine zeitliche. Sie

ist daher auch kein privates Anliegen einer Einzelperson, sondern – wie dies für alle sozialen Praktiken gilt – öffentlich und beobachtbar.

Bildungseinrichtungen geraten dann nicht mehr als abstrakte Organisationen in den Blick, die etwa über Curricula, Leitbilder und Personenschlüssel gesteuert werden, sondern als komplexe Arrangements, die ihre Klientel auf vielfältige Weise adressieren und involvieren. Wie ein Schulgebäude eine architektonische Gestalt besitzt, von der Signale unterschiedlicher Art ausgehen, erscheint nun auch das Klassenzimmer als ein Raum, der haptische, visuelle, akustische wie auch olfaktorische Qualitäten aufweist; hier existiert überdies eine zeitliche Ordnung, die sich in der Ausprägung charakteristischer Rhythmen zeigt. Im Zentrum dieses Kräftefeldes steht der Körper des Bildungssubjekts (Casale/Rieger-Ladich/Thompson 2020): Er wird fortwährend, über seine Empfänglichkeit für sinnliche Reize, affiziert und stimuliert, er wird geformt und trainiert. Dabei ist er freilich nie einfach das Objekt von Handlungen, dem etwas zustoßt; er wird hier auch als eigenständiger und eigenwilliger Akteur gedacht. Ein Bildungssubjekt ist daher auf ganz unterschiedliche Weise beteiligt an der schulischen Performance; es kann als Element einer pädagogischen Inszenierung gelten, die viele Rollen und Skripte kennt. Bei aller Routine, die von den beteiligten Akteuren bisweilen beklagt wird – von Schülerinnen wie von Lehrern –, kommt es auch hier zu Veränderungen und Überraschungen. Daher gleicht das Bildungssubjekt aus praxistheoretischer Perspektive auch weniger einem Disziplinarindividuum; eher schon erscheint es als Element eines dynamischen sozialen Geschehens, das von ganz unterschiedlichen Akteuren getragen wird – Individuen und Gruppen, Dingen und Artefakten, Gebäuden und Räumen, Vorschriften und Normen (vgl. Alkemeyer/Kalthoff/Rieger-Ladich 2015; Budde/Bittner/Bossen/Rißler 2017).

Welche Form die Erforschung von Bildungspraktiken annehmen kann, zeigt eine Studie Loïc Wacquants (2003). Ende der 1990er Jahre wurde der französische Soziologe, der damals in Chicago lebte und an Kontakten zu schwarzen Jugendlichen interessiert war, Mitglied eines Box-Clubs, der in einem von Armut und Verwahrlosung geprägten Stadtteil lag. In seiner Autoethnografie hält Wacquant fest, wie er sich sukzessive den Habitus eines Boxers aneignet – wie er seine Ernährung umstellt, sich komplexe Bewegungsabläufe erschließt und die Grenzen seiner physischen Belastbarkeit erkundet, wie er ein untrügliches Zeitgefühl ausprägt und ein Ethos der Fairness ausbildet. Wacquant führt hier Protokoll über einen sich über einen längeren Zeitraum erstreckenden Prozess der Umbildung bzw. der Transformation, an dessen Ende er nicht nur einen professionellen Boxkampf bestreitet, sondern auch – als einziger Weißer – zum geachteten Mitglied des »Woodlawn Boys Club« wird.

Solche Prozesse, die von einer ganzen Person Besitz ergreifen und elementare Formen des Erlebens betreffen, stehen auch im Fokus der *Transformatorischen Bildungstheorie*, die innerhalb der Allgemeinen Erziehungswissenschaft entwickelt wurde. Deren Vertreter suchen die Auseinandersetzung mit klassischen Positionen der Bildungstheorie, um von hier aus Antworten auf zeitgenössische Herausforderungen zu finden. Hatten Schleiermacher und Hegel den Bildungsprozess bereits »als Transformation des Welt- und Selbstverhältnisses« interpretiert, komme es nun darauf an – so einer der Protagonisten –, diese Vorstellung weiterzuentwickeln und eine »individualistische Auslegung zu vermeiden« (Kokemohr 1989: 332 f.). Transformation bezieht sich dabei zunächst auf zwei Ebenen: Auf der Ebene der Gesellschaft wird damit die Überwindung von Krisenphänomenen und Problemlagen bezeichnet – etwa die krasse Ungleichverteilung von Ressourcen, Teilhabechancen und Entwicklungsmöglichkeiten. Auf

der Ebene des Individuums bezeichnet sie hingegen die Neustrukturierung jener Muster, welche das Verhältnis des Bildungssubjekts zu sich, zu seinem Gegenüber und zur Welt insgesamt organisieren. Das Augenmerk wird damit auf Wandlungsprozesse gelenkt, die von ganz grundlegender Bedeutung sind und hier – in einer frühen Fassung – das Individuum wie die Gesellschaft gleichermaßen betreffen. Bildung dient zunächst also nicht als Platzhalter für isolierte individuelle Prozesse, sondern verweist auf die Verschränkung individueller und gesellschaftlicher Transformationen (Koller 2018).

Nimmt man nun die Bemühungen um die Weiterentwicklung dieses Zugangs in den Blick, stechen drei Anliegen ins Auge. Zunächst wurde die Suche nach solchen Theorien betrieben, welche begriffliche Instrumente zur Verfügung stellen, die es ermöglichen, individuelle Transformationsprozesse präzise fassen und analysieren zu können. Auf großes Interesse stieß dabei der Vorschlag, im Rückgriff auf Arbeiten Pierre Bourdieus Bildung als ein Geschehen der Habitustransformation zu fassen (vgl. Koller 2011). Diese Variante ist augenscheinlich auch deshalb attraktiv, weil sie es erlaubt, Bildungsprozesse empirisch zu erforschen: Methoden der qualitativen Sozialforschung kommen seither zum Einsatz, um das, was von den Vertretern des Neuhumanismus philosophisch hergeleitet und meist recht abstrakt formuliert wurde, zum Gegenstand empirischer Forschungsprojekte zu machen. Nicht weniger wichtig ist das Unternehmen, die Auslöser von Bildungsprozessen genauer in den Blick zu nehmen: Was lässt sich über jene Widerfahrnisse in Erfahrung bringen, die ein Bildungssubjekt dazu nötigen, sich von den vertrauten Mustern des Erlebens, Handelns und Beurteilens zu lösen – oder diese zunächst mindestens infrage zu stellen? Damit wird zugleich eine Frage thematisch, die schon im US-amerikanischen Pragmatismus intensiv diskutiert wurde: Wie lassen sich Veränderungen

erklären? Kurz: Wie kommt das Neue in die Welt (vgl. Nohl 2006)?

Diese Beiträge haben fraglos die Professionalisierung der Bildungsforschung weiter befördert. Noch nicht befriedigend beantwortet ist allerdings die Frage danach, ob die Transformationsprozesse, von denen hier die Rede ist, nicht näher qualifiziert werden müssen: Zu diskutieren ist, ob tatsächlich jede Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen mit dem Prädikat »Bildung« zu versehen ist. Müssen diese nicht in einer Weise bestimmt werden, dass sie auch normativen Ansprüchen genügen (vgl. Fuchs 2015)? Eng verknüpft ist damit auch die Frage, wie sich der Gefahr der Engführung auf das Individuum, auf die Rainer Kokemohr (1989) schon früh hingewiesen hatte, begegnen lässt.

Weitgehend parallel zu diesen beiden Zugängen hat sich im deutschsprachigen Raum eine kulturwissenschaftlich inspirierte Bildungstheorie etabliert. Nachdem Klaus Mollenhauer in seinem einflussreichen Buch Vergessene Zusammenhänge (1983) ästhetische Zeugnisse als Quellen erziehungswissenschaftlicher Reflexion erschlossen hatte, zeigte sich bald, dass in der Folge auch bildungstheoretische Fragen auf neue Weise diskutiert werden können. Neben begriffliche Reflexionen und historische Studien trat nun die Zuwendung zu kulturellen Artefakten: Literarische Texte und Werke der Malerei wurden zum Gegenstand bildungstheoretischer Arbeiten, mit einer gewissen Verzögerung Fotografien und Kino-Filme, schließlich auch Serien des Neo-TV (vgl. Koller/Rieger-Ladich 2005; Thompson/Jergus/Breidenstein 2014; Laner 2018).

Interessant für die bildungstheoretische Reflexion sind ästhetische Zeugnisse in zweierlei Hinsicht: Zum einen wird ihnen genau das zugetraut, was innerhalb der transformatorischen Bildungstheorie realen Ereignissen vorbehalten scheint – nämlich die nachhaltige Irritation jener Muster der Erfahrungsverarbei-

tung, die für unser Selbst-, Sozial- und Weltverhältnis verantwortlich sind. Die Konfrontation mit fremden Selbstentwürfen, mit abweichenden Existenzweisen und unvertrauten Lebenswelten ist nicht auf die Beglaubigung durch reale Akteure angewiesen; sie kann auch im Reich des Imaginären geschehen und verliert dabei nichts von ihrer Wucht (vgl. Rieger-Ladich 2014b). Begegnungen dieser Art können sich sogar als noch folgenreicher erweisen, weil sie unter den Bedingungen der Handlungsentlastetheit stattfinden: Temporär freigesetzt von den Zwängen und Verpflichtungen des Alltags, wird es möglich, zu jenen Dispositionen, Routinen und Konventionen in Distanz zu treten, welche die eigenen Spielräume einschränken. Wenn man ästhetische Erfahrungen von anderen Erfahrungen folglich dadurch unterscheidet, dass wir hier dazu befähigt werden, zu diesen in ein reflexives Verhältnis einzutreten (vgl. Seel 1997), dann zeigt sich, inwiefern die Auseinandersetzung mit ästhetischen Zeugnissen zu einer bildenden Erfahrung werden kann: Mit der Distanzierung und Einklammerung des Vertrauten eröffnen sie einen »Zwischenraum von Eigenem und Fremdem« (Dörpinghaus 2013: 126), der zu Probehandlungen und dem Experimentieren mit alternativen Lebensentwürfen einlädt.

Von hier kann eine Bewegung der Dezentrierung ihren Anfang nehmen. Die Begegnung mit fiktionalen Figuren kann somit nicht nur unser Empfindungsvermögen verfeinern und die Urteilsbildung trainieren, sondern auch unsere Überzeugung korrigieren, dass wir den Mittelpunkt der Welt bilden. Romane, Theaterstücke und Gemälde können daher zum Gegengift unseres Narzissmus werden: Sie können dazu beitragen, dass wir dünnhäutiger werden – empfänglicher für das Leid und das Unglück anderer, für den Schmerz und die Ungerechtigkeiten, die ihnen widerfahren (Rorty 2003).

Zum anderen, und das ist nicht weniger aufschlussreich, wird Bildung in ästhetischen Zeugnissen auch direkt zum Gegenstand gemacht – etwa im Bildungsroman. Dabei fällt auf, dass dieser Gattung, die über eine lange Tradition verfügt und nicht eben selten das Bildungssubjekt verklärte (vgl. Griem 2015), derzeit eine neue an die Seite tritt. Immer häufiger greifen Bildungsaufsteiger zur Feder, machen ihren gesellschaftlichen Aufstieg zum Gegenstand und stoßen dabei auf gewaltige öffentliche Resonanz. Diese »Autosozio biografien« (Spoerhase 2017) konterkarieren die Heldengeschichten des klassischen Bildungsromans bisweilen: Obwohl ihre Verfasser den Einrichtungen des Bildungssystems viel verdanken, neigen sie nicht zu deren Überhöhung.

So unterschiedlich die Bücher von Didier Eribon, Édouard Louis und J.D. Vance sind, um hier nur drei derzeit besonders intensiv diskutierte und von Carlos Spoerhase behandelte Titel zu nennen, ihnen ist gemeinsam, dass der Scham eine besondere Bedeutung zukommt. Obwohl die Verfasser durchaus keine schlechten Schüler waren, haben sie die Einrichtungen des Bildungswesens doch als Orte der Demütigung und Beschämung erlebt. Genau jene Institutionen, von denen sie sich erhofften, dass sie ihnen erlauben würden, der Armut und Enge des Herkunftsmilieus zu entfliehen, geben ihnen zu verstehen, dass sie den besonderen Ansprüchen nicht genügen. Sie berichten unisono von einer Scham, die sich auf ihre soziale Herkunft bezieht und von der ganzen Person Besitz ergreift. Es sind also nicht schwache Leistungen, welche die Beschämung provozieren. Es sind habituelle Dispositionen – es ist die Art zu sprechen, sich zu bewegen und sich zu kleiden; es sind mithin jene Zeichen, die ihre Klassenzugehörigkeit verraten (vgl. Rieger-Ladich 2020a).

Bildung wird auch von Bildungsaufsteigern kaum einmal als jenes Mittel erfahren, das einer möglichst großen Gruppe von Personen möglichst große Entwicklungsräume eröffnet und die

Angleichung der Lebensverhältnisse zu befördern sucht (Spiegler 2015). Stattdessen machen sie die Erfahrung, dass Bildung erneut zu einer Ressource in den sich verschärfenden gesellschaftlichen Auseinandersetzungen wird (vgl. Reckwitz 2017). Im Streben nach Bildung kommt daher nicht nur der Wunsch zum Ausdruck, sich für bestimmte Berufsfelder zu qualifizieren, sondern es wird hier eben auch die Weitergabe von Privilegien betrieben und der soziale Abstand markiert. Das geschieht freilich kaum noch offen und direkt; meist wird es verdeckt und eher *en passant* betrieben (vgl. Rieger-Ladich 2018a). Diese Lektion ist auch von Didier Eribon zu lernen, dessen sehr persönliche und zugleich eminent politische Reflexion über den eigenen Bildungsgang nicht nur hierzulande zu einem veritablen Verkaufsschlager wurde. Sein Buch *Rückkehr nach Reims* zeigt die ganze Ambivalenz von Bildungseinrichtungen und es illustriert auf eindrückliche Weise, dass sich im Bildungsbegriff noch immer Hoffnungen und Ängste durchkreuzen, individuelle Lebenswege und Auseinandersetzungen sozialer Klassen überlagern. Aus diesem Grund soll ein Zitat aus der eindringlichen Selbstreflexion Eribons diese Einführung in Bildungstheorien beschließen:

»Wie oft konnte ich in meinem späteren Leben als ›kultivierte Person‹ die Selbstzufriedenheit besichtigen, die Ausstellungen, Konzerte und Opern vielen ihrer Besucher bereiten. Dieses Überlegenheitsgefühl, das aus ihrem ewigen diskreten Lächeln ebenso spricht wie aus ihrer Körperhaltung, dem kennerhaften Jargon, dem ostentativen Wohlgefühl. Dieses Gehabe hat mich seit je eingeschüchtert, und doch tat ich alles dafür, so zu werden wie diese Leute, in kulturellen Kontexten dieselbe Lockerheit an den Tag zu legen und den Eindruck zu vermitteln, ich sei ebenfalls so geboren worden.« (Eribon 2016: 98)

Dank

Beim Schreiben dieses Buches bin ich auf vielfältige Weise unterstützt worden. Als sehr hilfreich erwies es sich, das Konzept zunächst im Rahmen unseres Tübinger Forschungskolloquiums Allgemeine Pädagogik zu diskutieren. Dankbar bin ich auch Linnéa Hoffmann, Stefanie Ulmer, Laura Wetzel und Jule Janczyk, die eifrig recherchiert, formatiert und Literatur beschafft haben. Die Letztgenannte war überdies Mitglied einer studentischen Lektüregruppe, mit der ich ausgewählte Kapitel auf ihre Lesbarkeit geprüft habe. Zu dieser zählten ebenfalls: Steven Keßler, Linus Möls und Mirjam Seits. Auch bei ihnen bedanke ich mich. Lehrreich waren auch die Rückmeldungen zu einzelnen Kapiteln durch: Patrick Bühler, Angela Janssen, Iris Laner, Arnd-Michael Nohl, Kai Wortmann sowie Christian Grabau, der den gesamten Text kommentiert hat. Ihm gilt ein besonderer Dank. Ferner bedanke ich mich bei Dieter Thomä, der eine frühe Version des Entwurfs auf konstruktive Weise kommentiert hat, sowie bei Steffen Herrmann: Mit ihm war nicht nur die Zusammenarbeit überaus angenehm; auch der Text hat von seinem präzisen Lektorat sehr profitiert. Ein besonderer Dank gebührt schließlich auch Karen van den Berg – meiner Frau. Sie war immer da, wenn ich unbedingt von einer neuen Idee erzählen musste oder das Buch eine überraschende Wendung nahm. Und sie schreckte nicht davor zurück, mich auf Unzulänglichkeiten und Schwächen des Manuskripts hinzuweisen.